Planung von Unterrichtseinheiten durch Vorgabe von Zielen und Inhalten

Autor(en): **Hasenböhler, Robert**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **ASMZ : Sicherheit Schweiz : Allgemeine schweizerische Militärzeitschrift**

Band (Jahr): **147 (1981)**

Heft 3: **Moderne Lehrmethoden und Lernmittel in Streitkräften**

PDF erstellt am: **19.03.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-53664

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Nehmen wir an, es handle sich zunächst um eine Form der Wissensvermittlung, so bezieht sich das Formen des Stoffes vor allem auf eine **Verdichtung des Inhaltes.** Mit anderen Worten: Man muss sich die Frage stellen, welches die drei bis sieben wichtigsten inhaltlichen Punkte sind, welche von den Lernenden langfristig behalten werden sollen.

Es geht also um eine **Priorität in der Zielsetzung** und gleichzeitig um ein mnemotechnisches Gestalten des Lehrstoffes. In diesem Artikel wurde die Auswahl beispielsweise auf die fünf hier erklärten Stufen der Lehrstoffvorbereitung reduziert und gleichzeitig diese fünf Stufen in einem bestehenden Wort zusammengefasst, damit man sich nach Lektüre dieses Artikels auf einfache Weise abfragen kann, ob man die fünf Stichwörter **auswählen, prüfen, formen, einteilen** und **lehren** auswendig aufsagen kann.

E wie einteilen

Der **ausgewählte, geprüfte** und **geformte** Stoff muss nun in einen Ablauf sowie in eine visuelle Gestaltung **eingeteilt** werden. Während der Ablauf sehr häufig durch die vorangehende Formung bzw. Verdichtung des Inhaltes vorgegeben ist, muss doch sehr darauf geachtet werden, wie der Einstieg in den Stoff geschieht. Zum Einstieg in den Stoff gehören zum Beispiel die **Auswahl des Titels,** die **Vorgabe von Anweisungen** oder das **Wecken von Erwartungen** (z. B. durch die äussere Gestaltung des Lehrstoffes oder der Lehrveranstaltung). Zum Stichwort «einteilen» gehört jedoch nicht nur die Festlegung des Einstiegs, sondern vor allem auch die inhaltliche **Gliederung** und **visuelle Darstellung** des Lehrstoffes. Die **Gliederung** richtet sich natürlich nach der insgesamt verfügbaren Unterrichtszeit und innerhalb einer einzelnen Unterrichtseinheit nach einem **sinnvollen Ablauf.** Die Einteilung des Lehrstoffes sollte auch in der graphischen Gestaltung des Lehrmittels (seien dies nun Transparente, Diapositive oder einzelne Textseiten) zum Ausdruck kommen.

L wie lehren

Bei Hellraumprojektor-Transparenten ist der Gestalter häufig identisch mit dem Vortragenden. Bei gedruckten Lehrmitteln trifft dies seltener zu. **In beiden Fällen geht es in erster Linie darum, den Lernenden mit dem ausgewählten, geprüften, geformten und eingeteilten Stoff zu konfrontieren.** Ist der Lernende in dieser Phase (wie z. B. der Leser dieses Artikels) auf sich allein gestellt, so braucht es eine entsprechend aufwendigere Vorarbeit und unter Umständen ein vorangehendes Erproben des Lehrmaterials zum Ausmerzen von Missverständnissen.

Wird der aufbereitete Stoff von einem Lehrer oder Instruktor vorgetragen, so gelten die selben Grundsätze nur dann, wenn ein Unterrichtsstoff möglichst klar, reibungslos und ohne Missverständnisse vermittelt werden soll. Anders steht es bei **Lehrveranstaltungen,** welche zum Ziel haben, Diskussionen auszulösen und die Meinungen der Lernenden zu provozieren. Hier können bewusst unvollständige Informationen gegeben werden, welche dann erst auf Intervention der Lernenden komplettiert, jedoch am Schluss der Lehrveranstaltung als vollständige und kompakt dargebotene Information wiederholt werden müssen.

Literaturhinweise

Hunziker Hans W., Audiovisuelles Lernen und kreatives Denken, Zürich, Transmedia 1973.

Hunziker Hans W., Audiovision im Unterricht, Handbuch der Lerntechnologie 1981/82, Zürich, Transmedia Dezember 1980. ■

Planung von Unterrichtseinheiten durch Vorgabe von Zielen und Inhalten

Hptm Robert Hasenböhler

Ist es möglich, dem Ausbilder auch dort Hilfen zu geben, wo die traditionelle Curriculumstheorie nur unzureichend helfen kann? Möglichkeiten werden aufgezeigt. ewe

1 Einleitung

Die traditionelle Curriculumstheorie wollte den Unterricht durch Vorgabe des Endverhaltens nach der Ausbildung effizienter gestalten. Das ist in vielen Bereichen gelungen, wie gerade die Ausbildungspraxis der Armee belegt. Im Bereich des gehobenen kognitiven und sozialen Lernens wurden aber die **Grenzen des nur durch Lernziele gesteuerten Unterrichts** sichtbar. Wir fragen hier also: Wäre es durch einen neuen Ansatz möglich, dem Ausbilder auch dort Hilfen zu geben, wo die traditionelle Curriculumstheorie nur unzureichend helfen konnte?

2 Der Ausgangspunkt

Die zentrale Frage bei der Planung von Ausbildungsgängen heisst: **Was soll der Auszubildende lernen?** Man versucht heute mit wissenschaftlichen Methoden, eine Begründung für Ausbildungsziele zu erbringen. Auf empirischen Erhebungen entwickeln der Ausbildungsplaner und die mit ihm zusammenarbeitenden Instanzen die Lernzielkataloge.

Lernziele sind aber kein Unterricht. Für den Lehrer stellt sich die zentrale Frage etwas anders: Was soll im Unterricht angeboten werden, damit die Lernziele erreicht werden? Wenn ihm die Lernzielproblematik von den planenden Instanzen abgenommen wurde, so steht er vor dem mindestens gleich grossen **Problem der Inhalte.** Dieser Schritt der Realisation wird dem Lehrer allein überlassen, die wissenschaftliche Absicherung ist somit nicht gewährleistet. Das erklärt wohl zum Teil auch, warum die Curriculumstheorie jenen neuen Unterricht nicht gebracht hat, den man sich von dieser Richtung erhofft hatte.

Auf Grund vorhandener Forschungsergebnisse darf man annehmen, dass **psychomotorische** Fertigkeiten relativ gut, **intellektuelle** Fähigkeiten (Wissen) und ganz besonders **soziale Fähigkeiten** schwer über Ausbildung zu beeinflussen sind.

Im Bereich des **sozialen Lernens** steht der Unterrichtsplaner oft schon bei der Formulierung geeigneter Lernziele an. Beim Versuch, operationalisierbare (beobachtbare, messbare) Zielformulierungen zu erhalten, muss der ursprüngliche Sinn des Lernziels soweit hinuntertransformiert werden, dass diese Ziele Banalitäten vorgeben und die pädagogische Absicht sich nicht mehr erkennen lassen.

3 Die lernpsychologische Basis

Die klassische Lernpsychologie fixiert sich in ihrem Denken stark am **Endverhalten.** Wie der Auszubildende und die

Lehrkraft dieses Endverhalten aufbauen, wird aus der Betrachtungsweise weitgehend ausgeklammert. Die Technik der Lernzielformulierung nach Mager ist direkter Ausfluss dieses Gedankengutes.

Die neuere Richtung der **Kognitionspsychologie** erklärt Verhalten als Ausfluss einer kognitiven, somit durch Denkprozesse gestützten, Verhaltensbasis des Individuums. Für das soziale Verhalten ist dieser Erklärungsansatz besonders interessant. Denn soziales Verhalten manifestiert sich in unterschiedlichen Bedingungen entsprechend differenziert. Man muss deshalb annehmen, dass dabei in der Regel **keine direkten Antworten auf Reize** abgegeben, sondern die einzelnen Verhaltensäusserungen neu entwickelt oder «geschöpft» werden.

4 Die geänderte Problematik für die Ausbildung

Mit diesem Erklärungsansatz ergibt sich für die Ausbildung ein neues Problem. Es geht mithin um den Aufbau dieser Verhaltensbasis und nicht um das Eintrainieren eines Endverhaltens. «Gemäss dieser kognitionspsychologischen Betrachtungsweise ist Lernen zu verstehen als eine auf relative Dauer angelegte **Veränderung kognitiver Strukturen**» (Flüglister, 1978, Seite 73). Ins Zentrum des Interesses ist somit die Frage gerückt: Wie lassen sich bestimmte erwünschte kognitive Strukturen bilden?

Der **Planer** und der **Ausbilder** haben sich vermehrt zu fragen, welche Begriffe und Verbindungen notwendig sind, damit der Ausgebildete die angestrebte Verhaltenskompetenz erhält.

5 Die Bestimmung der Verhaltenskompetenz: Handlungsstrukturen und Arbeitsbedingungen

Bevor Ziele und Inhalte geplant werden können, ist zu fragen, welches Verhalten der Auszubildende unter welchen Bedingungen zeigen muss. Hacker entwickelte in seiner Ingenieurpsychologie einen Denkansatz und eine ziemlich pragmatische Vorgehensweise, um **Handlungsstrukturen zu entwickeln** und die **Arbeitsbedingungen aufzunehmen.**

Für die nachstehenden Ausführungen ist von Interesse, dass jede Berufsaufgabe eine bestimmte **Verhaltens- bzw. Handlungsstruktur** erfordert. Diese Handlungsstruktur lässt sich analysieren und je nach Verwendung der Analyseergebnisse detaillieren. Selbstverständlich umschliesst eine solche Struktur sowohl sichtbare wie nicht sichtbare (kognitive) Abläufe.

Wesentlich ist nun doch, dass diese Handlungsstruktur nicht für sich allein steht, sondern von den sie umgebenden **Arbeitsbedingungen** wesentlich bestimmt ist. Das Sprichwort sagt dazu: Wenn zwei dasselbe tun, so ist es nicht dasselbe. Der wesentliche Unterschied liegt darin, dass bei gleicher Handlung die Umstände (also die Arbeitsbedingungen) anders liegen.

6 Der Instruktionsoffizier als Lehrer

Der Instruktionsoffizier ist während dem Grossteil seiner Karriere als Lehrer tätig. Er muss deshalb in der Lage sein, Unterricht zu planen, zu realisieren und den Unterrichtserfolg zu ermitteln. Bei der Realisation des Unterrichts führt er **Lehrgespräche.** Neben militärisch-fachlichen Gesprächsinhalten wird er sich auch mit militärpolitischen, politischen und weltanschaulichen Fragen auseinandersetzen.

Wesentlich ist, dass diese **politische und weltanschauliche Thematik** sehr oft überraschend angegangen wird. Diese heikle Thematik wird vor allem in Offiziersschulen und in den Weiterbildungskursen für Offiziere aufgegriffen. Der Instruktionsoffizier sieht sich dabei einem ausgewählten und politisch wachen Publikum gegenüber. Gewisse Anzeichen deuten darauf hin, dass es bei diesen Gesprächen oft zu (nicht immer ausgetragenen) Differenzen kommt. Dies obwohl die Instruktionsoffiziere in der Regel von sich behaupten, dass sie im Umgang mit jungen Menschen deren Ansichten aufnehmen und verstehen können.

Aus der oben stehenden Schilderung der beruflichen Situation erkennen wir wünschbare **Verhaltensweisen** (wünschbare Handlungsstrukturen). Der Instruktor soll in der Lage sein, während seinen Lehrgesprächen heikle politische und weltanschauliche Probleme anzugehen und in der Gesprächsführung so zu behandeln, dass nicht erwünschte Spannungen unterbleiben. Wir erkennen auch die besonderen **Arbeitsbedingungen:** Er muss in der Lage sein, das von ihm geforderte Verhalten rasch, ohne Vorbereitung und überzeugend zu zeigen.

7 Ausgewählte Arbeitsbedingung: Einstellung der Schüler und der Instruktionsoffiziere

Das berufliche Verhalten ist bei der Führung der Lehrgespräche unter anderem davon bestimmt, wie weit es gelingt, vorhandene politische und weltanschauliche **Differenzen zwischen Schüler und Ausbilder** durch den Lehrer zu verarbeiten. Dabei ist die Frage wichtig, welcher Arten und wie ausgeprägt die Differenzen sind. Prägnant formuliert heisst dies: Die Schwierigkeiten der Gesprächsführung wären dann gross, wenn sich beispielsweise konservative «Militärköpfe» und stark davon abweichende, beispielsweise linksintellektuelle, Schüler gegenüberstehen. Wie stark ist also die politische und weltanschauliche Kluft zwischen Instruktionsoffizieren und Auszubildenden?

Eine in den USA durchgeführte Untersuchung von Russett vergleicht die Meinungsäusserungen von Berufsoffizieren mit Meinungsäusserungen von hohen Führungskräften der Wirtschaft. In dieser Studie wird der Schluss gezogen, dass in den Vereinigten Staaten zwischen den Meinungsäusserungen hoher Berufsmilitärs und hoher Wirtschaftskräfte kein sehr wesentlicher Unterschied besteht. Beide Berufsgruppen haben eine als **latent konservativ** bezeichnete Grundhaltung. Stimmt diese Feststellung auch für die Schweiz? Haben die Offiziersschüler eine ähnliche Grundhaltung oder sind doch wesentliche Unterschiede zu ihren Lehrern feststellbar? Wir haben dazu eine entsprechende Abklärung durchgeführt. Sie mag für den professionellen Sozialforscher wohl einige Mängel aufweisen. Die Resultate sind aber im Hinblick auf die Ausbildungsplanung nicht uninteressant.

Die **Untersuchung** wurde im Jahre 1976/77 bei Instruktionsoffizieren, Offiziersaspiranten, Managern der oberen Führungsstufe und Lehrern durchgeführt. Bei den Instruktionsoffizieren konnten zwischen den verschiedenen Altersstufen keine wesentlichen Unterschiede festgestellt werden. Die Offiziersaspiranten zeigten über die verschiedenen Waffengattungen ähnliche Antwortmuster, lediglich die zivile Ausbildung ergab Unterschiede. Lehrer haben wir deshalb befragt, weil sie eine berufliche Funktion ausfüllen, die der des Instruktionsoffiziers sehr nahe steht. Die Befragung der Lehrer und Manager erfolgte in einem Stadt- und in einem Landkanton.

Meinungs- und Einstellungsstruktur – Vergleich der Stellungnahme von Instruktionsoffizieren, Offiziersaspiranten, Lehrern und Managern (Tabellen 1–6).

Genannte Problemkreise	Befragte Gruppen	Instruktions-offiziere	Offiziers-aspiranten	Lehrer	Manager
Probleme aus dem Bereiche Militär und Landesverteidigung		**38.32**	12.84	7.62	**19.54**
Konjunkturpolitik, Steuerpolitik, Finanzpolitik		62.13	77.06	69.52	96.55
Umwelt- und Energiepolitik		**38.78**	56.88	67.62	**32.18**
Probleme der Ausbildung, Schul- und Hochschulpolitik		19.95	17.76	22.86	9.20
Staat und Staatsentwicklung		**66.67**	33.03	43.81	**70.11**
Entwicklungsländer und Dritte Welt		0.91	2.75	1.90	0.0
übrige innenpolitische Probleme		**15.19**	46.79	33.33	**20.69**
übrige aussenpolitische Probleme		16.55	9.17	19.05	20.69
anderes		13.38	20.18	19.05	11.49
keine Antwort		28.12	23.54	15.24	19.55
Total		300 (N = 441)	300 (N = 109)	300 (N = 105)	300 (N = 87)

Tabelle1. Nennung der drei wichtigsten Landesprobleme: Antwortin Prozent (3 Antworten).

Angegebene Aufgabenbereiche	Befragte Gruppen	Instruktions-offiziere	Offiziers-aspiranten	Lehrer	Manager
Ausgaben für die Vorsorge (AHV, IV)		**29.93**	37.61	34.29	**27.59**
Ausgaben für Umweltschutz, Raumplanung, Landschaftschutz		54.65	66.06	80.95	66.67
Ausgaben für die Krankenversorgung (Spitäler, Gesundheitswesen)		25.85	30.27	34.29	13.79
Ausgaben für die Bildung, die Schulen, die Forschung		**62.36**	58.71	72.38	**63.22**
Ausgaben zur Förderung bestimmter Industriezweige		9.07	11.01	3.81	11.49
Ausgaben zur Förderung der Landwirtschaft		13.83	16.51	14.29	12.64
Ausgaben zur Verbesserung des Strafvollzuges		**2.04**	7.34	7.62	**4.60**
Ausgaben für die innere und äussere Sicherheit		**91.84**	59.63	34.29	**75.86**
Ausgaben für die Entwicklungshilfe		**3.40**	5.50	16.19	**6.90**
keine Antwort		7.03	7.36	1.89	17.24
Total		300 (N = 441)	300 (N = 109)	300 (N = 105)	300 (N = 87)

Tabelle 2. Angabe der drei wichtigsten Aufgabenbereiche, bei denennicht gespart werden darf: Antwort in Prozent (3 Antworten).

Angegebene Stellungnahme	Befragte Gruppen	Instruktions-offiziere	Offiziers-aspiranten	Lehrer	Manager
Das Verteidigungsbudget sollte:					
erheblich erhöht werden (mindestens um 25% oder mehr)		44.44	22.02	7.62	18.39
etwas, aber sicher weniger als 25% erhöht werden		48.07	51.38	19.05	21.84
ungefähr im heutigen Rahmen belassen werden		4.31	22.94	42.86	50.57
etwas, aber sicher weniger als 25% gekürzt werden		0.23	0.92	10.48	2.30
erheblich, also mehr als 25% gekürzt werden		0.23	0.0	18.10	2.30
keine Antwort		2.72	2.74	1.89	4.60
Total		100 (N = 441)	100 (N = 109)	100 (N = 105)	100 N = 87)

Tabelle 3. Beurteilung des Verteidigungsbudgets: Antwort in Prozen.

Angegebene Gründe	Befragte Gruppen	Instruktions-offiziere	Offiziers-aspiranten	Lehrer	Manager
Handel, technische Zusammenarbeit, ökonomische Abhängigkeit		19.50	22.94	13.33	26.44
Verringerung des Grabens zwischen reichen und armen Nationen		**12.93**	25.69	25.71	**12.64**
Aufwertung und befugnismässige Verstärkung internationaler Organisationen		7.26	6.42	16.19	6.90
militärische Überlegenheit der Westmächte		**14.06**	2.75	7.62	**26.43**
systematische Bündnis- und Vertragspolitik		**4.31**	6.42	6.67	**2.30**
Bemühungen für die Aufrechterhaltung eines Kräftegleichgewichtes der Grossmächte		34.47	27.52	20.95	20.69
internationale Kontrolle der Rüstung		**5.67**	8.26	7.62	**2.30**
keine Antwort		1.80	0.0	1.91	2.30
Total		100 (N = 441)	100 (N = 109)	100 (N = 105)	100 (N = 87)

Tabelle 4. Angabe der Gründe für den Weltfrieden: Antwort in Prozent.

Angegebene Eintretenswahrscheinlichkeit	Befragte Gruppen	Instruktions-offiziere	Offiziers-aspiranten	Lehrer	Manager
sehr hoch		1.13	0.0	0.95	2.30
wahrscheinlich		10.43	4.59	0.95	1.15
50:50		42.30	13.76	20.95	25.95
nicht wahrscheinlich		39.91	54.13	51.43	50.57
sehr unwahrscheinlich		4.76	27.52	25.71	20.69
keineAntwort		1.37	0.0	0.01	0.0
Total		100 (N = 441)	100 (N = 109)	100 (N = 105)	100 (N = 87)

Tabelle 5. Eintretenswahrscheinlichkeit eines Krieges: Antwort in Prozent.

Angegebene Stellungsnahme	Befragte Gruppen	Instruktions-offiziere	Offiziers-aspiranten	Lehrer	Manager
sehr richtig		**9.98**	25.69	30.48	**12.64**
richtig mit Vorbehalten		**70.29**	66.06	63.80	**71.26**
falsch mit Einschränkungen		13.38	5.50	4.76	6.90
sehr falsch		3.17	0.0	0.96	6.90
keineAntwort		3.18	2.75	0.0	2.30
Total		100 (N = 441)	100 (N = 109)	100 (N = 105)	100 (N = 87)

Tabelle 6. Stellungnahme zur Aussage: die Schweiz soll sich darauf einrichten, auch mit jenen Ländern Westeuropas gute Beziehungen zu unterhalten, in denen Kommunisten eine wichtige Rolle spielen (Antwort in Prozent).

Was darf der Ausbilder aus den vorliegenden Antworten herauslesen? Wir dürfen sicher feststellen, dass zwischen den Instruktionsoffizieren und den übrigen befragten Gruppen **keine sehr starken Antwortunterschiede** bestehen. Die **grössten Abweichungen** ergeben sich in Fragen zu der Verteidigungspolitik. Das war vorauszusehen. Im Antwortbild der Instruktionsoffiziere ergeben sich oft Näherungen zu den Managern. Man dürfte somit die Folgerung der amerikanischen Untersuchung auch für die Schweiz übernehmen: **Der Instruktionsoffizier neigt zu latent konservativer Einstellung.** Wir schliessen daraus, dass Konfliktmöglichkeiten im Unterricht mit Offiziersaspiranten aus unterschiedlicher Auffassung zu gewissen Problemen gegeben sind. Diese Konflikte nehmen, weil zivile Führer sich auch militärisch weiterbilden, wahrscheinlich bei den Weiterbildungskursen ab.

8 Der Einbezug der Arbeitsbedingungen bei der Suche der Inhalte

Bei der Ausbildungsplanung gemäss der **traditionellen Curriculumstheorie** wäre wohl die zentrale Bedeutung der Arbeitsbedingungen «Einstellungsunterschied» bzw. «konservative Grundhaltung» **nicht zum Tragen gekommen.** Man hätte vom Instruktionsoffizier nur verlangt, dass er in der Lage wäre, eine Lehrgespräch mit politisch-weltanschaulichem Inhalt zu führen.

Die Grundhaltung der Instruktionsoffiziere ist eine von verschiedenen Arbeitsbedingungen, die das Lehrgespräch beeinflussen. Es wäre Aufgabe der Ausbildungsplanung, die **andern wesentlichen Arbeitsbedingungen** zu ermitteln und deren Bedeutung zu diskutieren. Aus Platzgründen ist dies hier nicht möglich.

Die Ausbildung muss nun, nachdem die Bedeutung der Arbeitsbedingung «Grundhaltung» erkannt wurde, die **Verhaltensbasis entwickeln.** Sie kann dies durch eine geeignete Auswahl von Wissen tun. Es ist unseres Erachtens weder pädagogisch verantwortbar noch möglich, die Grundhaltung der Instruktionsoffiziere verändern zu wollen. Die Instruktionsoffiziere sollen durch die Ausbildung erkennen, welche Schwierigkeiten ihnen aus Haltungsdifferenzen mit den Auszubildenden entstehen und es muss ihnen dabei wohl gelingen, durch eine Diskussionsbereitschaft die Gespräche so zu führen, dass eine Offenheit auch abweichenden Meinungen gegenüber besteht und dass sie als Lehrer von den Schülern akzeptiert werden.

Die Frage, **welche Inhalte** in der Lage sind, die angestrebte Ausbildungsabsicht zu erreichen, kann der Ausbildungsplaner nicht beantworten. Dazu müssen **Fachexperten** aus den Sozialwissenschaften eingesetzt werden, die in gemeinsamer Suche mögliche Wissenstrukturen herausarbeiten. Geeignete Gesprächspartner scheinen uns für das vorliegende Problem sowohl Pädagogen, Psychologen, Soziologen als auch Rechtswissenschafter zu sein.

Wenn kognitive Strukturen als Basis der Verhaltenskompetenz aufgebaut werden, so verschiebt sich der Charakter der Ausbildung. Die Auswahl der als richtig erachteten Inhalte wird sehr wichtig. Man erkennt am vorliegenden (und hier nicht gelösten) Beispiel, dass diese Inhaltsauswahl viele Probleme aufgibt. Eindeutige Wissensstrukturen können aus den Handlungsstrukturen und Arbeitsbedingungen in der Regel nicht hergeleitet werden. Aber immerhin: mit der Zeit lässt sich ein Lehrgebäude aufbauen, das eine spezifische Antwort auf die besondern Problemsituationen eines Berufes ergibt.

Benützte Literatur:

Füglister P.: Lehrzielberatung zu Reflexion didaktischen Handelns mit Schülern, 1978.

Hacker W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie, 1973.

Wetzel F.G.: kognitive Psychologie, 1980.

Russett B.M.: Political Perspectives of U.S. Military and Business Elites – In: Armed Forces and Society. Band 1, Nr. 1/1974. ■